

# Langage et société : quelques réflexions sur l'enseignement du français aux immigrés

Renaud Degrève (\*)

**"Alors que dans l'enseignement traditionnel, celui qui sait interroge celui qui ne sait pas pour vérifier que celui-ci a bien appris sa leçon, là c'est plutôt celui qui ne sait pas qui interroge celui qui sait pour connaître ce qui lui manque. Cela n'interdit bien sûr pas des tests d'évaluation de temps en temps pour vérifier l'acquisition de ce qui a été étudié. Mais cela est secondaire par rapport à l'activité du cours qui est centrée sur la demande des apprenants".**

Ce petit texte n'a d'autre ambition que de mettre en lumière quelques aspects d'un thème qui est assez absent de la discussion dans l'espace public.

On considère généralement comme évident le sens des mots *enseignement, français* (comme langue), *immigrés*. Or, non seulement c'est loin d'être le cas, mais en plus chacun d'eux renvoie forcément à une idée très profonde qu'une société se fait d'elle-même.

Dans la pratique, enseigner la «langue française» aux «immigrés» est une activité assez singulière, qui constraint à s'interroger *en même temps* sur trois questions qui travaillent fortement toute société, trois représentations de cette société sur elle-même, trois rapports fondamentaux :

- le rapport à la langue : de quelle manière une société s'est dotée (et continue à se dorer) d'une langue ?

- le rapport à l'autre : quelle façon d'être adopte une société vis-à-vis des étrangers ? Remarquons au passage l'ambiguïté de la place de l'immigré, à la fois participant à la société et étranger à elle, membre et non-membre.

- le rapport à l'enseignement : dans quelle perspective une société se propose d'instruire ses membres, c'est-à-dire de les former ?

La langue : comment symbolisons-nous ? L'étranger : qui sommes-nous ? L'enseignement : comment nous projetons-nous ?

## La langue française

On ne peut pas comprendre la spécificité de la langue française seulement à l'aide d'outils lin-

(\*) Formateur (FLE)

guistiques. Étant une langue à vocation universelle (comme quelques autres), elle a évolué. Elle se caractérise et elle est perçue par les sujets parlants comme l'instrument d'une communauté spécifique, qui a été une des premières à créer un État-nation moderne.

Contrairement à ce qui s'est passé dans d'autres pays comme l'Italie ou l'Allemagne qui ont connu une unification tardive, l'État en France a eu la volonté constante d'imposer le français comme langue maternelle à tous les Français, donc d'éradiquer la *langue du cœur*, la langue des rapports familiers qui était très généralement un dialecte. Il ne faut pas croire que cela s'est fait tranquillement. Au contraire l'imposition du français aux Français s'est faite avec une grande violence.

La première étape a été juridique et administrative. En 1539, le roi François 1<sup>er</sup> rendait obligatoire l'usage du français dans tous les actes administratifs, au détriment du latin, langue religieuse et jusque là langue universelle (un peu comme l'arabe classique dans le monde musulman) et au détriment des langues locales, langues maternelles des trois-quarts des habitants du royaume.

La deuxième étape a été plus déterminée et plus massive même si son effet est quand même resté limité aux élites de province. Lors de la Révolution française, les révolutionnaires ont assimilé les «patois» avec l'Ancien Régime et leur ont déclaré une *guerre totale* (discours de l'abbé Grégoire).

La troisième étape a consisté en une puissante tentative partiellement réussie d'éradiquer les langues régionales dans le peuple. Sous la III<sup>e</sup> République, les instituteurs, «hussards noirs de la République», punissaient sévèrement (et perversement) les élèves à qui échappait un mot de «patois». Au même moment, la langue des signes des sourds-muets était interdite (congrès de Milan, 1880) et la France «apportait la civilisation» aux Africains et

aux Asiatiques (Jules Ferry était un fervent partisan de la colonisation).

La quatrième étape a été la Première guerre mondiale. Dans les tranchées, les soldats au moment de mourir appelaient Dieu ou leur maman en breton, en basque, en occitan ou en ouïoïf mais obéissaient à leurs officiers en français.

On peut dire que le processus d'éradication des langues régionales est à peu près achevé en France, dans la mesure où les derniers monolingues en langue régionale sont des personnes âgées. C'est sans doute pour cette raison que l'État peut se permettre de «reconnaître» les langues régionales : elles ne représentent plus une menace pour la langue officielle.

Les élites du Royaume de France, puis de la République française ont réussi leur projet très ancien de faire de leur propre langue la langue maternelle des habitants du pays et un des fondements de l'unité nationale (Article 2 de la Constitution : «La langue de la République est le français»).

Les Français imaginent même assez naïvement que cette situation est naturelle. Ils ignorent que leurs voisins italiens, suisses et allemands vivent, et plutôt bien, une situation qu'on appelle en linguistique la diglossie. Chacun parle un dialecte en famille, avec les amis, au village et une langue officielle dans les situations administratives ou d'échanges avec des locuteurs d'un autre dialecte. Les luxembourgeois parlent même tous leur dialecte plus l'allemand et le français (dans des situations différentes). La plupart des Africains parlent deux, trois, quatre langues, voire plus, chacune d'entre elles étant réservé à une situation sociale ou à un type d'échange.

Une autre caractéristique très importante du français est l'importance énorme accordée à l'écrit. On



peut la déceler au fait que des mots sont prononcés fautivement (par rapport à la tradition orale) par une majorité de locuteurs qui les disent comme ils sont écrits : dompter, oignon, dam, etc.

Il est extrêmement remarquable de constater que beaucoup d'enfants pensent qu'ils apprennent le français à l'école. Ils ne voient pas qu'ils ont appris le français en famille et que ce qu'ils apprennent à l'école, c'est le français écrit sous les deux formes de l'orthographe (dont la graphie est très éloignée de la langue parlée) et de la littérature (bien connaître les grands textes d'une langue qui a prétendu à l'"universalité").

Dans son vocabulaire même, la langue française se caractérise par l'abondance des emprunts savants à des racines grecques ou latines. Il faut être cultivé pour associer *cécité* à *aveugle*, alors qu'en anglais par exemple *blind* et *blindness* ont une relation naturelle (morphologique).

Une conséquence sociale énorme de cet état de fait est que la connaissance du français écrit, qui suppose une grande fréquentation des livres, a été et reste un très puissant facteur de *sélection sociale*. A côté des grands principes égalitaires, les élites transmettent à leurs enfants une familiarité par rapport à l'écrit qui leur donne d'excellentes chances d'obtenir un diplôme, donc une profession bien rémunérée et valorisée. Si l'on revenait sur le principe du collège unique, il est certain que l'on se retrouverait dans une situation où les enfants d'ouvriers et d'immigrés peupleraient les collèges techniques tandis que les enfants des classes supérieures et moyennes accèderaient aux collèges d'enseignement général.

Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de possibilité de passer d'une classe sociale à une autre. Au contraire, le *désir de promotion sociale* a été et peut être un facteur très puissant d'apprentissage du français écrit. Mais l'inconvénient majeur est que l'on conduit, sans que personne (ou presque) n'ait besoin de le dire, les élèves qui réussissent mal en orthographe et en analyse littéraire à penser qu'ils sont bêtes et donc à les démotiver complètement.

Nous sommes donc très loin d'une langue qui serait pur «instrument de communication». Savante, investie d'une mission, critère de sélection

sociale et instrument d'unité nationale, telle se présente la langue française.

On imagine la difficulté d'acquérir une maîtrise de cette langue pour un «étranger», un individu parlant une autre langue maternelle. Le charme qu'elle exerce sur les écrivains (Beckett, Ionesco...) ne consolera jamais un apprenant impressionné par l'extraordinaire difficulté de l'orthographe et de la grammaire, difficulté qui recouvre une difficulté déjà assez grande dans la phonétique (système de quinze voyelles).

## L'enseignement du français aux immigrés

Je précise ici que j'appelle immigré tout individu, quelle que soit sa nationalité (il peut très bien être naturalisé ou français de naissance) dont la langue maternelle est une langue qui n'est pas présente traditionnellement sur le territoire français. Cette définition toute linguistique ne coïncide pas avec la définition courante, j'en suis bien conscient. Je ne veux en aucun cas blesser les personnes qui sont fières d'être françaises et dont la langue maternelle n'est pas le français ni une langue régionale. J'emploie donc ce terme faute d'un autre plus approprié. Ce qui m'intéresse ici, c'est la question des langues telles qu'elles sont parlées par les personnes.

On distingue traditionnellement, et à juste titre, comme matière d'enseignement, le français langue maternelle (F.L.M.) et le français langue étrangère (F.L.E.). Dans le premier cas, ce qu'on enseigne fondamentalement, ce n'est pas la langue orale, mais la langue écrite, sous les deux formes de l'orthographe (capacité d'écrire sans faute) et de la littérature (connaissance des grands textes). Ce double apprentissage de l'écrit (et d'un oral soutenu) se fait à partir d'un savoir censé être partagé, celui de la langue française parlée. Aussi, ce qui est fondamental dans une langue, sa phonétique (ou plus exactement sa phonologie) et sa grammaire n'est jamais explicité.

C'est l'inverse qui se passe dans l'enseignement du F.L.E. On peut choisir de procéder uniquement par des exercices répétitifs ou d'exposer clairement

les règles de la langue (car toute langue peut se décrire à l'aide d'un nombre limité de règles), mais dans tous les cas l'enseignant doit être capable de décrire la langue qu'il enseigne, ce qui n'est pas exigé du professeur de lettres.

Cette distinction traditionnelle a paru insuffisante pour nommer l'enseignement et l'apprentissage d'un certain public. Le concept de français langue seconde a donc été élaboré pour désigner la place particulière que le français occupe dans certaines zones du monde : là où il n'est ni langue maternelle ni une langue vraiment étrangère puisque son usage existe dans un certain nombre de situations sociales. Ces zones recouvrent une partie de ce qu'on appelle la francophonie. Le statut réel du français n'est pas le même au Luxembourg, au Vietnam, en Algérie ou en Afrique noire. Mais dans tous ces cas, il est présent de façon minoritaire dans la société : administration, enseignement supérieur, culture, conversation avec ceux qui parlent d'autres langues, vocabulaires spécifiques à l'intérieur même de phrases en langue maternelle.

Une partie des immigrés de France sont venus de régions où le français est langue seconde : Maghreb, Afrique noire, régions parlant créole. Ce rapport à la langue française est une trace d'un rapport à l'État-nation français puissant et colonisateur.

Par ailleurs, les immigrés, d'où qu'ils viennent, sont dans une situation où le français est pour eux une langue seconde. Vivant en France, ils parlent de fait français, mais un français qu'eux-mêmes jugent souvent *fautif*. Souvent, ils ne l'écrivent pas.

Il faut dire que, jusqu'à très récemment, rien ou presque n'a été fait pour leur enseigner le français, que ce soit comme langue orale ou comme langue écrite. Les cours de FLE et les cours d'alphabetisation sont encore le plus souvent assurés par des bénévoles, et rares sont, par exemple, les établissements scolaires qui prévoient des cours de soutien spécifiques en français pour leurs élèves qui viennent d'arriver («primo-arrivants»).

Or, ces cours de soutien pour primo-arrivants ont une immense efficacité et évitent réellement aux enfants de se retrouver en échec scolaire immédiat.

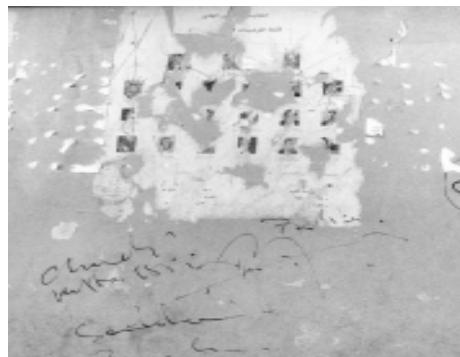
Tout se passait comme si on croyait que, par une opération magique, en arrivant sur le sol de France, un travailleur et sa famille allaient s'imprégnier d'une langue compliquée, subtile et savante, et leurs enfants s'immerger dans une tradition littéraire vieille de douze siècles.

Je soutiens ici la thèse que, dans son rapport avec les immigrés, la communauté nationale française ne s'est intéressée jusqu'ici qu'à deux piliers : le travail et la nationalité. L'intégration (n'a-t-on pas aussi parlé d'assimilation ?) était envisagée sous la forme de l'intégration sur le marché du travail et, éventuellement, de la naturalisation (droit du sol). Mais l'intégration linguistique n'était absolument

pas pensée. La comparaison avec d'autres pays pourrait ici être éclairante. La province canadienne du Québec, par exemple, dont les habitants sont majoritairement francophones cherche depuis longtemps à mettre en pratique des programmes linguistiques à destination de ses très nombreux immigrés.

Il me semble que la France a longtemps exprimé, d'une manière assez brutale, l'idée que, de ses immigrés, elle ne voulait que des bras et des enfants. Certes, elle n'est pas seule au monde dans ce cas. Mais il est temps de considérer que ces gens sont, en tant qu'êtres humains, des êtres de langage et de communication. Le fait qu'aucun budget n'ait pendant longtemps été prévu pour l'enseignement du français aux immigrés, adultes et jeunes, me semble le signe certain d'un désintérêt de la société pour cette question.

Les choses sont apparemment en train de changer : le «contrat d'accueil et d'intégration», dont la création a été annoncée le 14 octobre dernier, prévoit «l'apprentissage du français» pour les immigrants qui arrivent, en même temps que «pour les



immigrants déjà présents sur le territoire, un effort sans précédent sera consenti» (bourses au mérite, parcours d'excellence, etc.).

L'intention semble bonne. La présentation de ce contrat («Bienvenue en France») précise : «La connaissance du français est le premier atout de votre intégration. Pour vous aider à vivre en France, nous vous proposons de suivre des cours de français». L'État assure, entre autres, un «bilan linguistique» et «une formation linguistique adaptée aux besoins de l'arrivé». Le nouvel arrivant s'engage, entre autres, à «suivre la formation linguistique qui lui a été prescrite».

Les contrats sont très à la mode. Discuter de leur validité dans des situations aussi diverses que l'enseignement, l'insertion (RMI) ou l'accueil et l'intégration, qui nous occupent ici, déborderait le cadre de cet article. Remarquons seulement que l'accueil est un geste envers autrui et l'intégration une réalité sociologique tandis qu'un contrat est un acte juridique.

Par ailleurs, la question du *contenu* de l'enseignement n'est pas abordée du tout. Or elle me paraît tout à fait importante.

Quels seraient les caractéristiques d'un enseignement spécifique du français à destination d'un public immigré ?

Une question se pose d'abord, qui renvoie à des débats tout à fait actuels. Imaginer un enseignement spécifique pour les immigrés, n'est-ce pas les couper du reste de la population, n'est-ce pas encourager une tendance «communautariste», d'autant plus que quiconque a enseigné le français langue étrangère (ou langue seconde) sait qu'il est toujours bénéfique de s'appuyer sur la connaissance que l'apprenant a de sa propre langue maternelle. Or, il existe un principe dit d'égalité des citoyens qui interdit d'étudier les origines ethniques (c'est-à-dire, très souvent, linguistiques) des gens. Cette interdiction gêne par exemple considérablement le travail des sociologues.

Il faut tenir compte ici de deux choses. Sur le plan pratique, il me semble évident que l'accès à la langue (et à la culture et à la promotion sociale qui

vont avec) est tout différent selon que cette langue est ou n'est pas notre langue maternelle. D'un autre côté, ce principe de refuser ce qui sépare ou distingue les citoyens ou les habitants constitue sans doute un des aspects de l'identité de la France. Cette identité est largement mythique et mérite d'être critiquée (voir le petit livre de Marcel Détienné sur ce sujet : *Le français raciné*). N'empêche qu'elle est vivante : sur un autre objet que la langue, mais qui est sémiologique aussi, tandis que le foulard sera interdit aux élèves en France, il est même autorisé aux *enseignants* en Grande-Bretagne.

Mon métier est d'enseigner la langue. L'enseigner aux non francophones de langue maternelle me paraît plus passionnant (car cela oblige à s'interroger sur sa langue et sa culture et sur celles de l'autre). Par rapport à des choix, qui sont en dernier lieu politiques, je défends l'accès de tous à la langue que j'enseigne.

Ceci posé, je reviens aux particularités de l'enseignement du français aux immigrés.

Premièrement, il me semble que la question de la *motivation* est centrale. Les besoins des apprenants peuvent être extrêmement variés et il est indispensable de les connaître. Quelqu'un peut vouloir suivre la scolarité de ses enfants, faire les courses plus confortablement, vaincre une appréhension à l'expression orale, se cultiver, écrire, remplir des papiers administratifs, etc. Dans tous les cas, je vais chercher à satisfaire son besoin, sachant que c'est l'apprenant qui est *demandeur*. La nouvelle loi va par ailleurs amener un nouveau public d'apprenants dont la motivation sera moins spontanée : il viendra en cours pour remplir sa part de contrat.

Alors que dans l'enseignement traditionnel, celui qui sait interroge celui qui ne sait pas pour vérifier que celui-ci a bien appris sa leçon, là c'est plutôt celui qui ne sait pas qui interroge celui qui sait pour connaître ce qui lui manque. Cela n'interdit bien sûr pas des tests d'évaluation de temps en temps pour vérifier l'acquisition de ce qui a été étudié. Mais cela est secondaire par rapport à l'activité du cours qui est centrée sur la demande des apprenants.

Deuxièmement, la *langue de départ* de l'apprenant me paraît devoir être prise en compte. Bien sûr (à la grande surprise des profanes) l'enseignement du F.L.E. se conduit théoriquement indépendam-

ment de la langue maternelle des apprenants. Mais, dans la pratique, on arrive à des résultats bien meilleurs quand on la connaît au moins un peu.

Pas tant parce qu'on expliquerait des points de fonctionnement du français dans la langue des apprenants (quoique cela arrive). Mais plutôt parce l'on connaît les difficultés que rencontreront probablement les apprenants. Par exemple, en phonologie, un apprenant chinois aura du mal avec les distinctions sourdes / sonores (comme p/b ou t/d) parce qu'elles n'existent pas dans sa langue, un arabophone aura du mal avec les voyelles qui sont au nombre de trois en arabes (classique) et de quinze en français, etc. En grammaire, le système des flexions verbales («conjugaison») est familier aux locuteurs de langues latines, pas aux anglophones, l'existence de deux genres est déroutante pour certains, pas pour d'autres, etc.

Plus fondamentalement encore, il me semble très précieux de *comparer* autant que faire se peut langue maternelle et langue d'acquisition. Il est évidemment rassurant de se référer au connu pour aborder l'inconnu. En outre, la mémoire fonctionne bien par relations entre des informations. Enfin, l'habitude intellectuelle d'étudier le fonctionnement d'une langue (on peut ensuite passer à la sienne ou à d'autres si on veut) me semble être une étape relativement accessible vers une ouverture d'esprit qui permette d'analyser les objets des sciences humaines, les concepts et les opinions.

Il me faut réaffirmer ici fermement que je réfute l'idée que le monolinguisme est naturel. Tout en enseignant le français, il m'est très agréable de m'intéresser aux langues des apprenants - et aussi de satisfaire leur curiosité par exemple à l'égard de l'anglais. Je ne verse bien sûr pas dans une étude de ces langues autres que le français, mais je cherche à être dans une perspective de comparaison qui est au fond un pas vers un relativisme culturel qui me paraît bénéfique dans ces temps que travaillent les questions autour de l'identité.

Je n'ai pas abordé ici la question de la situation sociale, de la mémoire historique, de la culture, etc., propres aux immigrés, à chaque communauté immigrée, à chaque groupe immigré, à chaque individu immigré. Mais il est très clair que l'on ne

peut enseigner la langue sans parler, donc sans tenir compte de la manière d'exister de chacun (*l'habitus* des sociologues) et sans en apprendre à tout moment sur soi et sur l'autre.

Doit-on en conclure qu'un bon enseignant de français aux immigrés doit avoir une formation assez poussée aussi bien en linguistique que dans la langue, la socialité et la culture de son public ? Cela ne semble pas très réaliste, en l'état actuel des choses. Mais, devant l'ampleur des besoins, on peut imaginer, je crois, que des personnes qui n'ont pas été à l'université, seul endroit où la linguistique est enseignée, soit formée assez rapidement. Les deux questions de fond celles-ci :

- Peut-il y avoir une culture sociale qui soit un peu plus rigoureuse que les clichés sur «la belle langue», «les vilains patois», «les exceptions à la règle qui font la difficulté du français», les «six voyelles du français», etc. ?

- Quels seront les moyens mis en oeuvre pour permettre cette transmission vivante de la langue et d'un regard sur le langage, cette activité qui fait notre humanité ?

Dans l'avenir, la question «Comment vivre ensemble ?» prendra très certainement la place centrale qu'elle mérite. Sauf à considérer comme indigne d'intérêt et d'examen les points de vue qui nous choquent et sauf à s'angoisser devant les difficultés qui attendent une tâche d'élucidation collective des problèmes humains, il nous reste à tenter d'examiner minutieusement les situations *concrètes* où se jouent, sans qu'on sache où ça va, les questions vitales qui travaillent les êtres humains. La langue en fait partie, j'espère l'avoir montré dans cette modeste contribution : quand on se réfère aux hommes (et non à une transcendance, quelle que soit sa valeur), rien n'est plus fondamental que la relation des hommes aux autres hommes. ■